

debe ser un estudiante, haciendo foco en los escollos y dificultades que muchas veces se naturalizan como parte del aprendizaje de una carrera universitaria, es un camino de dos vías que enriquece la trayectoria del profesor y la formación del estudiante. La enseñanza de asignaturas con alto nivel teórico en carreras con orientación práctica es una oportunidad para realizar el ejercicio reflexivo de mirar con enfoques nuevos, creativos e innovadores. La evaluación formativa es uno de los posibles enfoques que habilita la transformación de una aparente inercia formativa en dinamismo educativo.

#### Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. (2010) "La retroalimentación en la evaluación", en Anijovich, R. (comp.) (2010), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Cappelletti, G. (2010) "La evaluación por competencias", en Anijovich, R. (comp.) (2010), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Domingo, Á. (2011). El profesional reflexivo (D. A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. Disponible en: [https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/D.SCHON\\_FUNDAMENTOS.pdf](https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf) Consultado por última vez el 30 de noviembre de 2020.
- Introducción al Lenguaje Visual (2020) Disponible en: <https://www.palermo.edu/dyc/cat/020239.html>
- Mottier Lopez, L. (2010) "Evaluación formativa de los aprendizajes", en Anijovich, R. (comp.) (2010), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

**Nota:** Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

**Abstract:** In this essay the pedagogical proposal of formative evaluation is developed, and its subsequent feedback, from an approach that interrogates the teacher and proposes a possible way of approaching subjects with a high load of theoretical content in training courses with practical orientation; taking into account planning, economy of time and teaching-learning processes.

**Keywords:** Formative assessment - theoretical subjects - teacher reflection - feedback

**Resumo:** Neste ensaio é desenvolvida a proposta pedagógica de avaliação formativa, e seu posterior feedback, a partir de uma abordagem que interroga o professor e propõe uma forma possível de abordagem de temas com elevada carga teórica em cursos de formação com orientação prática; levando em consideração o planejamento, a economia de tempo e os processos de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação formativa - disciplinas teóricas - reflexão do professor - feedback

(\*) **Leandro Ibañez:** Fotógrafo profesional (Escuela de Fotografía Creativa). Maestría en Crítica y Difusión de las Artes (UNA). Profesor de la Universidad de Palermo en el Área de Diseño Visual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

## Construyendo realidades a través del diálogo pedagógico: discurso performativo en la retroalimentación durante la evaluación procesual

Andrés Knoblovits (\*)

Fecha de recepción: agosto 2021  
Fecha de aceptación: octubre 2021  
Versión final: diciembre 2021

**Resumen:** Tomando los conceptos de Austin y Butler sobre la capacidad performativa del discurso, y cruzándolos con las ideas de Foucault sobre la institución evaluadora, de Perrenoud sobre la comunicación durante la enseñanza y de Anijovich sobre el impacto que puede tener la retroalimentación sobre las y los estudiantes, este trabajo se propone indagar en la retroalimentación como discurso performativo que condiciona el rendimiento del receptor.

**Palabras clave:** Discurso performativo - evaluación procesual - aprendizaje - retroalimentación - diálogo educativo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 58]

Todos somos el otro, y nadie es sí mismo  
(Martin Heidegger, *El ser y el tiempo*)

Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos (...). De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. (Michel Foucault, *Vigilar y castigar*)

De los tres momentos significativos en el proceso de evaluación (inicial-diagnóstica, procesual-formativa, final-sumativa) es la evaluación formativa la que presenta más posibilidades de contribuir tanto al aprendizaje sostenido de las y los estudiantes como a la reconfiguración de las estrategias pedagógicas por parte de la o el docente para adaptarlas a la realidad del grupo y sus integrantes. Mientras que la evaluación diagnóstica acontece como primera instancia (y sirve para conocer el nivel inicial del grupo, sus intereses y sus conocimientos previos, lo cual ayudará a establecer el desarrollo curricular y las estrategias de enseñanza aplicables), y la evaluación sumativa se da como cierre de un período de enseñanza-aprendizaje (y tiene por objetivo establecer los resultados obtenidos al final de dicho proceso, poniendo el foco en recoger información específica sobre los conocimientos a evaluar), la evaluación procesual es aquella que sucede cotidianamente en el espacio de enseñanza y aprendizaje, manifestándose de muchas maneras distintas. Esta presencia sostenida en el tiempo de la evaluación formativa o procesual, y su aplicación “desde una lógica cooperativa basada en la hipótesis de que el alumno quiere aprender y hace todo lo que pueda para ese fin” (Perrenoud, 2008, p.186), favorecen oportunidades continuas de autoevaluación por parte de la o el estudiante y de reestructuración y redireccionamiento de las estrategias de enseñanza docente, corriendo el foco de la evaluación de la dimensión cuantitativa a la dimensión cualitativa y formativa (Anijovich, 2010, p.129).

No obstante, como describe Foucault, la instancia evaluadora también opera como “una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar” (Foucault, 1975, p.113), en la que se encuentran implicados todo un dominio de saber y todo un tipo de poder; así, durante la evaluación formativa, la institución educativa “pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza” (Foucault, 1975, p.113). Es importante aquí hacer una distinción entre examen y evaluación, ya que, por más que tengan puntos de contacto, dichos términos se utilizan en este ensayo para describir prácticas distintas, cada una con su propio código e implicancias. Porque todos los exámenes son evaluaciones, pero no todas las evaluaciones son exámenes. A diferencia de la evaluación formativa, que puede darse de maneras sutiles y hasta imperceptibles para las y los estudiantes (y que puede permitir un proceso de autoevaluación consciente de su parte mediante el empleo de estrategias docentes específicas), el examen se halla altamente ritualizado, se ubica en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber e introduce también a la individualidad en un campo documental, haciendo de cada

individuo un caso (Foucault, 1975, p.116). Por otro lado, la evaluación formativa puede ser en sí misma un espacio en el que se le otorgue a las y los estudiantes un rol central durante el proceso de aprendizaje, instándolas e instándolos a asumir su responsabilidad sobre el propio aprendizaje, la identificación de sus fortalezas y de sus debilidades (Anijovich, 2010, p.130), obteniendo sus mejores resultados a partir de monitorear y autorregular sus propios aprendizajes (Anijovich, 2010, p.143). Para que esto suceda, es de fundamental importancia una retroalimentación que proponga un trabajo de auto-percepción y concientización acerca del proceso educativo (y que lo acompañe).

La retroalimentación es, entre las herramientas con las que cuenta la o el docente durante el proceso de evaluación procesual para favorecer la toma de responsabilidad de las y los estudiantes sobre el propio aprendizaje, una de las más importantes, ya que permite que quienes reciben la retroalimentación en forma sistemática desarrollen una conciencia meta cognitiva más profunda y se vayan haciendo cargo de la autorregulación de su aprendizaje, lo que les ayuda a constituirse, progresivamente, como aprendices autónomos (Anijovich, 2010, p.145). Para entender más en profundidad qué es la retroalimentación, citaremos nuevamente las palabras de la propia Anijovich, quien afirma que retroalimentación es un término que

Procede del campo de la ingeniería en sistemas, y se lo conoce como aquella información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema. Se trata de informaciones que circulan, de un punto a otro, y a modo de estímulos producen efectos sobre los elementos que componen dicho circuito, y pueden, de este modo, modificar los resultados de un sistema e incluso al sistema mismo. (Anijovich, 2010, p.130)

Por su parte, la efectividad de las retroalimentaciones depende de varios factores, como ser

Las experiencias anteriores en relación con el tipo de respuesta obtenida de los alumnos, el tipo de creencias sobre la capacidad de los estudiantes, la construcción de un clima de confianza en el aula, el tipo de comunicación y de vínculo establecido entre los educandos (Anijovich, 2010, p.137).

Pero la efectividad de las retroalimentaciones es un tema sobre el que volveremos más abajo. Por ahora, el presente ensayo se centra en la comunicación y los vínculos que se establecen entre estudiantes y docentes como parte del proceso educativo en instancias de retroalimentación durante la evaluación formativa (más específicamente, en la capacidad performativa que tiene el discurso docente para crear realidad(es) y condicionar el aprendizaje de las y los estudiantes). Cabe traer nuevamente a colación a Perrenoud, quien sostiene que

En la realidad de las aulas, la comunicación tiene toda clase de otros usos y funciones. Que se vaya a la escuela a aprender no quiere decir que todas las interacciones cotidianas se ordenen para esta

finalidad. La comunicación en clase tiene otras funciones y sigue otras lógicas, que no se pueden ignorar, sobre todo si se quiere optimizar los aprendizajes (Perrenoud, 2008, p.168)

Así es que la comunicación que establece la o el docente hacia y con el grupo no produce el único efecto de compartir conocimientos, transmitir saberes, enseñar conceptos, orientar búsquedas y corregir errores, sino que también posibilita el entusiasmo o genera el desganado, despierta interés o suscita aburrimiento, cristaliza dinámicas vinculares dentro del grupo e introduce elementos del mundo extra-educativo dentro del aula, por nombrar algunos ejemplos. Para que el rol docente y la comunicación que se establece entre docentes y estudiantes tengan una efectividad y un impacto positivos sobre el grupo y sobre sus integrantes, es fundamental considerar a la capacidad performativa del discurso.

Como primer acercamiento a este concepto, cabe aclarar que al hablar de discurso se está haciendo referencia tanto al lenguaje como a todo el conjunto de ideas y comportamientos que se transmiten en las distintas interacciones que suceden en el espacio educativo; por ejemplo, no darle nunca la palabra a una o a un estudiante que intenta permanentemente participar en clase es una forma de construir discurso; pedirle siempre a la o el mismo estudiante que lea su tarea para el resto del grupo también es una forma de construir discurso. En su libro póstumo *Cómo hacer cosas con palabras* (1955), John L. Austin distingue los enunciados constataivos (aquellos que describen el mundo y pueden calificarse como verdaderos o falsos) de los enunciados realizativos o performativos. Los enunciados performativos son aquellos que producen una acción al momento de ser emitidos o como consecuencia de ello. El discurso performativo, entonces, no es ni verdadero ni falso, sino que hace realidad aquello que enuncia o, dependiendo del caso, construye y comunica una realidad a partir de aquello que enuncia, siendo esta la diferencia entre actos *ilocucionarios* y actos *perlocucionarios* (Austin, 1955, p.66). Y una de las instancias que más posibilidades presenta dentro del contexto educativo para generar realidades a través del discurso es la de la retroalimentación que se da durante la evaluación formativa, pues es allí donde el cuerpo docente tiene la posibilidad de construir una dialéctica pedagógica sostenida en el tiempo y adaptada, justamente, a las necesidades del grupo y de cada una y cada uno de sus integrantes. Dentro de esta dialéctica, la retroalimentación es una herramienta de una potencia excepcional, y es exactamente por esta potencia que se vuelve de suma importancia para el cuerpo docente ser consciente del alcance de sus discursos y el impacto que pueden llegar a tener sobre el receptor de los mismos al momento de establecer diálogos educativos, ya que una de las paradojas de la comunicación pedagógica en clase es que puede impedir los aprendizajes tanto como favorecerlos, y es menester considerar que, a veces, “hasta las mejores intenciones a veces tienen efectos perversos” (Perrenoud, 2008, p.168).

Ahora bien, si la retroalimentación es información que genera algún cambio sobre el sistema, y si el sistema se defenderá cuando sienta la observación como una

agresión (Perrenoud, 2008, p.175), ¿cómo transmitir las fallas sin desalentar o frustrar a quien las recibe? Y, siguiendo este razonamiento, pero desde la perspectiva contraria, ¿cómo comunicar los aciertos sin que estos se entiendan como victorias estériles? La pregunta que subyace aquí es: ¿cómo hacer para que la retroalimentación tenga efectos positivos sobre el grupo y sus integrantes? Lo primero que debemos mencionar es que la palabra de una o un docente tiene un peso específico sobre las y los estudiantes que palabras enunciadas por otras figuras de autoridad no tienen. Esto es así ya que funcionan en la medida en que se presentan bajo la forma de un ritual, es decir, bajo ciertas normas y repetidos en el tiempo. En la medida en que el discurso docente se encuentra ritualizado, nunca es un momento único, sino que es una historicidad condensada que se excede a sí misma hacia el pasado y hacia el futuro (Butler, 1997, p.19). Considerando al lenguaje como agencia, como un acto con consecuencias, un acto prolongado y una representación con efectos (Butler, 1997, p.24), las repercusiones sobre una o un estudiante a quien su docente le atribuyen ciertas características (“las matemáticas no se te dan bien”, “te cuesta entender este tema”, “tus capacidades para la escritura poética son formidables”) pueden ir mucho más allá del momento en el que estas se enuncian, corriendo el riesgo de que aquellas características negativas se hagan carne en la o el receptor, o de que las características positivas se sientan como un estándar mínimo de desempeño por debajo del cual nada es aceptable, por mencionar solo dos ejemplos de efectos adversos. En este sentido, tanto la retroalimentación negativa como la positiva pueden tener consecuencias deseables o indeseables, y su efectividad depende no sólo de quien la emite, sino también del tipo de receptividad de quien la recibe. En palabras de Anijovich, “quien emite el *feedback* debe utilizar un nivel de lenguaje verbal y no verbal adecuado para su receptor, y crear un contexto físico y emocional apropiado para que el mensaje impacte en la dirección deseada” (2010, p.136).

A partir de estos conceptos, emerge aquí una nueva pregunta, esta vez compuesta: ¿sobre qué aspecto de la o el receptor deberá versar la retroalimentación y cómo brindarla para lograr sus mejores resultados? A fin de esbozar una respuesta, traeremos sintéticamente algunos de los conceptos antemencionados. Considerando que la capacidad performativa del discurso para crear realidades (tanto en el momento como en un tiempo diferido) se da cuando el discurso acumula la fuerza de la autoridad a través de la repetición o citación de un conjunto de prácticas autoritativas anteriores, y que estos rituales históricos de poder constantemente prorrogados hacen de la evaluación uno de los factores permanentes y subyacentes que mantiene a sus destinatarios y destinatarias en un mecanismo de objetivación constante, podemos deducir que los aspectos sobre los cuales es conveniente centrar la retroalimentación durante la evaluación procesual no son el desempeño y la autoestima de la o el estudiante, sino la tarea misma y los resultados obtenidos. Esto es así ya que al enfocar la retroalimentación en la tarea, se generan más posibilidades de que la o el estudiante interiorice las razones del éxito o el fracaso en cumplir con dicha tarea,

reforzando así su propia subjetivación, lo cual, a su vez, promueve los procesos de autoconocimiento que harán del proceso de aprendizaje uno más efectivo. Continuando: si se tiene en cuenta que cualquier violencia simbólica suscita mecanismos de defensa y hace de la comunicación un recurso al servicio de una estrategia, y que ante la retroalimentación (cuando esta se ofrece como un “regalo” en lugar de instalarse como un espacio de diálogo) la o el estudiante responde en forma pasiva, frente a la cuestión de “cómo brindar la retroalimentación para lograr sus mejores resultados”, podemos afirmar que no existe una única forma de hacerlo, por supuesto, pero lo que sí es claro es que deberá suceder de manera constante y considerada, puesto que “el ‘qué’ está fuertemente impregnado del cómo, a tal punto que se convierte en un aliado o en un obstáculo para que nuestros estudiantes consideren lo que les decimos” (Anijovich, 2010, p.138). Es por esto que la mejor forma de brindar retroalimentación es, siempre, aquella que considera el diálogo como un espacio en el que se puede hacer una crítica constructiva tanto como una celebración de los logros alcanzados, y siempre teniendo en cuenta que del otro lado hay una persona sobre la cual el discurso docente impactará según su historia y sus vivencias previas. Este diálogo deberá ser creado como un espacio colectivo, abierto y bidireccional de interacción consciente para la enseñanza y el aprendizaje, donde se puedan reforzar los conceptos aprendidos y reorientar aquellas estrategias pedagógicas que no hayan sido efectivas. Es nuestro deber como docentes considerar las realidades individuales y ayudar a que la experiencia educativa sea positiva, para que, de esa manera, las y los estudiantes puedan escribir su propia historia.

#### Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. (ed.), (2010). *La evaluación significativa*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós.
- Austin, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edición electrónica de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) / Escuela de filosofía de la Universidad ARCIS.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Ciudad de Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos—De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones Colihue.

#### Bibliografía

- Anijovich, R. (ed.), (2010). *La evaluación significativa*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós.
- Austin, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edición electrónica de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) / Escuela de filosofía de la Universidad ARCIS.
- Botticelli, S. (2001) *Prácticas Discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault*. Buenos Aires: Instantes y Azares—Escrituras Nitzscheanas.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Ciudad de Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos—De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones Colihue.

**Nota:** Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Evaluación a cargo del profesor Matías Panaccio en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

**Abstract:** Taking the concepts of Austin and Butler on the performative capacity of discourse, and crossing them with the ideas of Foucault on the evaluating institution, Perrenoud on communication during teaching and Anijovich on the impact that feedback can have on students, this work aims to investigate feedback as a performative discourse that conditions the performance of the receiver.

**Keywords:** Performative speech - process evaluation - learning - feedback - educational dialogue

**Resumo:** Tomando os conceitos de Austin e Butler sobre a capacidade performativa do discurso, e cruzando-os com as ideias de Foucault sobre a instituição avaliadora, Perrenoud sobre a comunicação durante o ensino e Anijovich sobre o impacto que o feedback pode ter sobre e Para os alunos, este trabalho visa investigar o feedback como um discurso performativo que condiciona o desempenho do receptor.

**Palavras chave:** Discurso performativo - avaliação de processos - aprendizagem - feedback - diálogo educacional

(\*) **Andrés Knoblovits:** Artista.